

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

DÉBORA WANDERLEY PEREIRA DOS SANTOS

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA PRÉ-ESCOLA DE JOÃO PESSOA:
um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas**



João Pessoa/PB

2017

S237i Santos, Débora Wanderley Pereira dos.

A inclusão de crianças autistas na pré-escola de João Pessoa: um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas / Débora Wanderley Pereira dos Santos. – João Pessoa: UFPB, 2017.

48f.

Orientadora: Adelaide Alves Dias
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Autismo. 2. Inclusão escolar. 3. Educação. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 373.2(043.2)

DÉBORA WANDERLEY PEREIRA DOS SANTOS

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA PRÉ-ESCOLA DE JOÃO PESSOA:
um estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido à Universidade Federal da
Paraíba para obtenção de Grau de
licenciado(a) do Curso de Pedagogia.
Trabalho desenvolvido sob a orientação da
Profa. Dra. Adelaide Alves Dias.

BANCA EXAMINADORA

Aprovada em: 06 / dezembro / 2017



Profa. Dra. Adelaide Alves Dias (Orientadora)



Profa. Dra. Ana Luisa de Nogueira Amorim (Examinadora)



Profa. Me. Maria Roberta de Alencar Oliveira (Examinadora)

João Pessoa/PB

2017

DEDICATÓRIA

Aos eternamente amados Marlene, Elsa e
Aramis, que partiram deixando muita
saúde e boas lembranças.

(In memoriam)

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força e coragem para superar os desafios e conseguir conciliar família, trabalho e estudos;

A minha orientadora, que além de professora foi mãe e amiga, esteve conosco em todos os momentos e nos oportunizou experiências de aprendizagem únicas;

Aos companheiros do Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Crianças (NUPEC), sempre dispostos a nos ajudar esclarecendo nossas dúvidas;

Aos mestres, pessoas em que quero me espelhar durante o exercício da docência e no decorrer da carreira profissional;

Aos meus pais, nas pessoas de Maria de Fátima Wanderley e Marcelo P. dos Santos, que estiveram comigo todo o tempo me apoiando e cuidando dos meus filhos nos momentos em que fui ausente;

Aos meus sogro e sogra, nas pessoas de Maria Ferreira e José André, que foram meu aporte no início do curso, cuidando e zelando do meu bem maior, minha primogênita;

A minha filha Júlia e ao meu filho Miguel, pela compreensão, paciência e principalmente pelo amor oferecido nos momentos de stress, o melhor calmante;

Ao meu esposo André, pelo carinho e apoio;

Aos amigos de jornada, aqueles com quem dividi bons e maus momentos. Em especial a amiga Cláudia Ferreira, irmã que Deus fez questão de me presentear durante o decorrer desse curso e aos amigos Antônio e seu irmão Hortêncio Carvalho, sempre prontos a me socorrer nas horas de dificuldade;

As escolas e sujeitos participantes da pesquisa, que foram agentes importantes no desenrolar desse estudo e consequentemente colaboradores da minha formação.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos
deixam sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de
nós.”

(Saint Exupéry)

RESUMO

O presente estudo visa apresentar como se dá a inclusão e as metodologias que norteiam as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças com TEA nas salas de aula de ensino regular das pré-escolas municipais de João Pessoa. Os principais objetivos foram Investigar as práticas pedagógicas de inclusão educacional da criança com autismo nas escolas municipais de João Pessoa que oferecem educação infantil e avaliar a efetividade dessas práticas no acesso e permanência dessas crianças nas pré-escolas. Para a construção dos estudos nos apoiamos em Kanner (1894-1981), Asperger (1944), Lorna Wing (1985) Rutter (1978), Lovaas (1988), bem como as normativas internacionais; a Declaração Internacional de Educação para Todos (1990); a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999); as nacionais, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases (1996), a Lei Berenice Piana (2012), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e os Plano Nacional de Educação (2014-2024) e Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025). Realizamos uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo e para coletar os dados utilizamos, como ferramenta a entrevista semiestruturada com os professores, cuidadores e pais, bem como a observação não participante e os registros do diário de campo. Os resultados obtidos com o estudo deixou clara a necessidade em fornecer qualificação profissional a todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão, principalmente professores e cuidadores, bem como a importância em compreender o autista como um sujeito participante do processo educativo independente as condições de sua deficiência é também estritamente necessário fornecer ferramentas para a melhoria do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Inclusão. Educação.

ABSTRACT

This study aims to present how the inclusion occurs and the methodologies that guides the pedagogical practice developed to deal with children with ASD (autism spectrum disorder) in the regular classes of municipal pre-school of João Pessoa. The main aim were to investigate the pedagogical practice of educational inclusion of children with autism in municipal school of João Pessoa which offers infantile education, and to evaluate the efetiveness of these practices related to the access and the persistence of these children in pre-school. To develop the study we support on Kanner (1894-1981), Asperger (1944), Lorna Wing (1985) Rutter (1978), Lovaas (1988), international laws: such as the International Declaration of Education for All (1990); the Declaration of Salamanca (1994), the Convention of Guatemala (1999); and the national laws such as; the Federal Constitution(1988), and the Child and Adolescent Statute (1990), National Politics of Special Education (1994), the Law of Directives and Basis for National Education (1996), the Berenice Piana Law(2012), the Brazilian Law of Inclusion (2015) and the National Plans of Education (2014-2024); and the Municipal Plan of Education of João Pessoa (2015-2025).We realized an exploration research in a qualitative way and to collect the data we used the semi-structured interview with teachers, caregivers and parents, and also participant observation and daily registers. The results exposed the necessity to give qualification to all of the professionals involved in the proccess of inclusion specially teachers and caregivers. It also leads to comprehend the autistic as an individual that participates of the educational process and despite the deficiency it is extremely necessary to give support to the teachers for the effectiveness of their work.

KEY-WORDS: Autism. Inclusion. Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 AUTISMO: CONCEITO, HISTÓRIA E EVOLUÇÃO	12
2.1 CONCEITUANDO O AUTISMO	13
2.2 DIAGNÓSTICO, INCIDÊNCIA E TRATAMENTO	16
2.3 A FAMÍLIA FRENTE AO DIAGNÓSTICO	18
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS	21
3.1 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	21
3.2 PRECEITOS QUE REGIMENTAM O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO ESCOLAR	23
4 DISCUTINDO AS PRÁTICAS DOCENTES VOLTADAS PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS	30
4.1 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	30
4.2 OS RESULTADOS	32
4.2.1 TEMA 01: FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL	33
4.2.2 TEMA 02: METODOLOGIA DE ENSINO	35
4.2.3 TEMA 03: O PROFESSOR E O AUTISMO: AS DIFICULDADES EM DESENVOLVER AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	38
4.2.4 TEMA 04: FAMÍLIA, ESCOLA E AMIGOS	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
6 REFERÊNCIAS	42
ANEXO A – CERTIDÃO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/ UFPB	44
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO/ TCLE	45
ANEXO C – LISTA DAS ESCOLAS	46
APENDÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS	47
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES	48

1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos a Educação Infantil - EI e a Educação Especial - EE, sofreram mudanças relevantes em seu processo metodológico, a EI ao longo desse tempo perdeu seu caráter assistencialista e adquiriu novos métodos de ensino-aprendizagem, fazendo com que o cuidar passasse a fazer parte do processo educativo como um pilar de formação.

Atualmente a Educação Inclusiva é tema de vários estudos e discussões que buscam impulsionar o desenvolvimento e a melhoria, na qualidade da educação para crianças com necessidades educacionais especiais de todo país. Entender a realidade das escolas faz com que pesquisadores e estudiosos da educação se questionem acerca da efetividade das leis, bem como, a garantia ao acesso e permanência dessas crianças nas escolas.

As pré-escolas municipais de João Pessoa, que foram nosso campo de estudo e nos permitiu visualizar a realidade inerente a falta de fiscalização e da efetividade das leis e do Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025). O projeto norteador desse trabalho intitula-se **“A inclusão de crianças autistas na pré-escola municipal de João Pessoa: uma análise das práticas pedagógicas”**, orientado pela Profa. Dra. Adelaide Alves Dias e trata-se de um projeto do CNPq, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal da Paraíba, com CAEE de no. 56718516.5.0000.5188. (Anexo - A)

Diante dos avanços até aqui conquistados, nos questionamos acerca de como se dá a efetividade dessas leis no que concerne a inclusão de crianças autistas na educação infantil das escolas públicas municipais de João Pessoa, tal inquietação surgiu do interesse de investigar como ocorre essa inclusão, quem são seus “protagonistas”, que práticas são desenvolvidas para o acolhimento, educação e acolhimento dessas crianças na escola; surgiu também da curiosidade em compreender a relação entre a família e a escola.

A família é um sistema que tem servido a sociedade de várias maneiras, mas a sua função essencial é, sem dúvida, dar suporte social e emocional aos seus membros e criar e educar os filhos, ajudando-os lidar com as crises próprias do desenvolvimento (GOMES, 2013).

A família é responsável por cuidar e prover com os cuidados básicos da criança, os familiares exercem uma influência fundamental na formação e desenvolvimento dessa criança

(Cunha, 2010). O professor deve aprender a visualizar as influências que as crianças trazem de casa, pois é delas que iram nascer as relações sociais.

Acreditamos que com essa pesquisa venhamos responder as seguintes questões: a) Como, historicamente, as áreas de saúde (medicina) e educação tem compreendido o autismo em termos do seu conceito e de sua classificação? b) No que diz respeito ao ordenamento jurídico nacional e internacional, como se dá a proteção das pessoas com autismo, em especial, na área educacional? c) Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas nas salas de aula de ensino regular das pré-escolas de João Pessoa?

E assim, com respostas obtidas contribuir acadêmica e socialmente na formação de profissionais interessados pela educação especial, de estudantes de graduação que desejam atuar como docentes e acreditamos ainda na promoção de aprendizado à todos os alunos, professores, colaboradores e gestores participantes deste estudo, bem como provocar cada vez mais interesse e inquietações sobre os autistas e sua inclusão na educação.

São nossos objetivos: a) Investigar as práticas pedagógicas de inclusão educacional da criança com autismo nas escolas municipais de João Pessoa que oferecem educação infantil; b) Avaliar a efetividade dessas práticas no acesso e permanência dessas crianças nas pré-escolas.

Para fundamentação teórica, utilizamos para conceituar o autismo e iniciar os estudos os teóricos Kanner (1894-1981), Asperger (1944), Lorna Wing (1985), Rutter (1978), Lovaas (1988), bem como as normativas internacionais; a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); as nacionais, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases (1996), a Lei Berenice Piana (2012), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025).

Para complementar, no decorrer da pesquisa utilizaremos com alguns autores que trazem em seus livros, artigos, dissertações e/ou teses mais sobre o autismo e seu processo de inclusão.

A fim de obter os resultados esperados desenvolvemos uma pesquisa exploratória e de cunho qualitativo, que vise atender as nossas necessidades em compreender como se dá a inclusão de alunos com TEA e que práticas pedagógicas são desenvolvidas com esses alunos na educação infantil. Para tanto a pesquisa se divide em 3 (três) momentos:

- a) Pesquisa histórica; onde fizemos o levantamento conceitual sobre o autismo, desde sua descoberta até sua classificação no DSM-V;
- b) Pesquisa documental; nesse momento levantamos todas as legislações e documentos nacionais e internacionais que utilizamos como ferramenta para os enfrentamentos com o ser e o dever ser;
- c) Pesquisa empírica; momento em que acompanhamos a rotina dos alunos autistas das pré-escolas de João Pessoa.

Utilizamos como instrumentos para coleta de dados, a entrevista semiestruturada, o diário de campo e a observação participante.

Este trabalho estrutura-se em três capítulos: No primeiro capítulo tratamos acerca do surgimento do autismo, conceituamos e explicitamos a sua classificação e as suas características. No segundo capítulo, trazemos a discussão acerca das leis e políticas públicas que respaldam a garantia aos direitos dos autistas, veremos também documentos internacionais que normatizam os direitos dessas pessoas, bem como discutiremos o Plano Nacional de Inclusão e as Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica que são orientadores das práticas pedagógicas para alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA. No terceiro capítulo, apresentamos as nossas análises e considerações finais.

2 AUTISMO: CONCEITO, HISTÓRIA E EVOLUÇÃO

“O autismo é um distúrbio do desenvolvimento humano que vem sendo estudado pela ciência há quase seis décadas, mas sobre o qual ainda permanecem, dentro do próprio âmbito da ciência, divergências e grandes questões por responder.”

Ana Maria Mello

Nesse capítulo, apresentaremos o conceito do autismo, sua caracterização, diagnóstico e tratamentos atualmente utilizados para o controle dos sintomas do autismo. Utilizaremos os autores, dados de revistas e os teóricos precursores da teoria do autismo para fundamentar o discurso do trabalho.

2.1 Conceituando o Autismo

Ao pensarmos no percurso histórico do autismo, nos encontraremos com Eugen Bleuler (1857-1939), que em 1908 utilizou o termo “autismo” pela primeira vez para classificar alguns dos sintomas relacionados à *Esquizofrenia*, a palavra autismo que deriva do grego “autos”, que significa “eu”.

Apesar de utilizar primeiramente o termo “autismo” para descrever seus pacientes esquizofrênicos foi Léo Kanner (1894-1981), quem descreveu primeiro as características do autismo em seu estudo realizado em 1943, denominado *“Pathology: Autistic Disturbances of Affective Contact”*, realizado com onze crianças, entre 02 (dois) e 08 (oito) anos de idade. Em seu trabalho Kanner descreve sistematicamente o comportamento das crianças apontando como sendo a principal característica do autismo “a dificuldade de se relacionar”.

De acordo com Kanner (1943);

Nós podemos concluir, portanto, que estas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata para o contato afetivo usual com as pessoas, biologicamente previsto, exatamente como as outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais. (p.230, tradução nossa).

Kanner (1943), afirma que tal distúrbio apresenta-se nos primeiros anos de vida entre 2-6 anos. Ele garante que o autismo é uma síndrome que está diretamente associada a problemas de relacionamento, de isolamento, solidão, bem como configura-se como alteração no desenvolvimento da fala. Naquela época o autismo não era estudado, mas Kanner acreditava que tratava-se de um distúrbio frequente.

Além da falta de interesse pelas interações sociais Kanner (1943) descobriu que o desinteresse dos pais em se relacionar com seus filhos afetava diretamente o desenvolvimento das crianças, como mostra em seu estudo:

Em todo o grupo, há muito poucos pais realmente afetuosos e mães. Para a maior parte, os pais, avós e colaterais são pessoas fortemente preocupadas com abstrações de natureza científica, literária ou artística, e limitado interesse genuíno nas pessoas. Mesmo alguns dos casamentos mais felizes são bastante frios e formais. Três dos casamentos eram fracassos. A questão é saber em que medida este fato tem contribuído para a condição das crianças. (p.250, tradução nossa.)

Vimos que Kanner observou em seu estudo que a principal característica apresentada pelo autismo é a falta de interação social, e que este estado se agrava quando a família é indiferente as condições apresentadas pela criança.

Martins (2007) Nesse momento o autor levantou duas hipóteses acerca do autismo, a primeira apontava a frieza da família como sendo uma das causas da síndrome e a segunda hipótese é de que a síndrome era inata, ou seja, as crianças já nasciam autistas.

Mais tarde Hans Asperger (1906-1980), psiquiatra e pesquisador austríaco desenvolve um estudo também sobre o autismo “*Autistic Psychopathy in Childhood*”, artigo esse escrito em 1944 que aponta os sintomas da síndrome já observados e descritos por Kanner (1943). Todavia, Asperger utilizou a manifestação dos seguintes sintomas para obtenção de diagnóstico clínico. São esses: distúrbio afetivo; ausência de contato visual; perda total ou parcial da fala; persistência em manter a rotina; atração em manusear objetos; capacidade visual e de memória desenvolvida, contudo apresenta dificuldade de aprendizado.

Asperger observou que essa síndrome acometia preferencialmente os meninos, mas percebeu que apesar de apresentar os sintomas citados anteriormente as crianças demonstravam um interesse excessivo em algum tipo de atividade: a exemplo da música, do

canto, da matemática, memorização, dentre outros. Por notar essa peculiaridade nas crianças Asperger os chamou de “pequenos professores”, pois as habilidades eram desenvolvidas e facilmente aprimoradas.

Por sua pesquisa ter sido conhecida somente em 1980, quando Hans Asperger já havia falecido o autismo obteve uma nova visão, passando a ser denominado Síndrome de Asperger, ou Autismo de Alto Rendimento e somente na década de 50 o autismo passa a fazer parte da primeira publicação do DSM I¹ classificado como um tipo de esquizofrenia infantil e até então não poderia ter diagnóstico em separado, pois seus sintomas se assemelhavam aos da esquizofrenia.

Outro marco importante e que devemos de fato comentar foi a definição de Michael Rutter (1978) para o autismo, onde ele estabeleceu quatro critérios para obtenção do diagnóstico em separado. São eles: atraso nas relações sociais não associada ao retardo mental; atraso na comunicação, não associada ao retardo mental; comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; apresenta-se antes dos 30 meses de idade.

Após essa nova definição estabelecida por Rutter, o autismo passou a ser impulsionador de novos estudos e pesquisas sobre o tema e em 1980 passou a fazer parte dos TIDs², sendo reconhecido pela primeira vez como sendo um transtorno neurológico no DSM III. O autismo foi inserido nas TIDs, pois muitas partes do cérebro são afetadas pelo transtorno, sendo assim considerada como doença e passando a ser classificada com CID-10³

Em 1981 foi a vez de Lorna Wing, psiquiatra inglesa, fazer sua contribuição para a melhoria no diagnóstico do autismo. Lorna Ficou conhecida por criar a “Tríade”, ou seja, um conjunto de desvios que tornou o diagnóstico e a compreensão do autismo mais fácil. A tríade divide-se da seguinte forma:

- **Os desvios da comunicação;** que afeta todas as formas de comunicação sejam elas verbais ou não verbais, corporais ou faciais, repetição constante ou não do que se foi dito há horas, dias ou semanas antes (ecolalia);
- **Os desvios de socialização;** incapacidade de estabelecer relações, de manter contato visual e tátil, indiferença e isolamentos, contudo por vezes pareçam afetuosos desejem abraçar e serem abraçados;

¹ A sigla refere-se ao *Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais*

² Transtornos Invasivos do Desenvolvimento

³ Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

- **Os desvios de imaginação;** baixa capacidade criativa, causa principal do apego rígido por rotina e rituais. Excesso de dificuldades em participar de processos criativos e em manusear brinquedos podendo passar muito tempo preso a um determinado objeto, ações e movimentos repetitivos e estereotipados.

Em 1988, Ivar Lovaas, criou o método ABA⁴ que consiste na intervenção intensiva de quarenta horas semanais conseguindo assim reduzir os danos da deficiência no desenvolvimento. Durante dois anos Lovaas analisou casos distintos de autismo e conseguiu resultados impressionantes com o uso intensivo e diário da terapia ABA, em dois anos seus pacientes conseguiram atingir níveis de desenvolvimento considerados excelentes. Vale ressaltar que a terapia gera resultados satisfatórios principalmente se iniciada nos primeiros anos de vida do autista.

Diante disso, podemos perceber que os estudos desenvolvidos por Kanner, Asperger, Rutter, Wing e Lovaas contribuíram significativamente e gradativamente para a melhoria na qualidade do diagnóstico e consequentemente do tratamento das pessoas com autismo.

Todos os trabalhos e estudos desenvolvidos por esses psiquiatras citados anteriormente, ratificam a importância da observação e do diagnóstico para propiciar as pessoas autistas o desenvolvimento em potencial de habilidades que podem ser acompanhadas e melhoradas.

2.2 Diagnóstico, Incidência e Tratamento

Atualmente, o autismo é classificado nos Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD. Os TGD's englobam o Transtorno do Espectro Autista-TEA e faz parte do DSM-V, no qual para diagnosticar um indivíduo como autista vogam todos os sintomas da tríade de Wing com exceção do atraso na linguagem (sintoma que constava como diagnóstico no DSM-IV), que não é característica exclusiva das pessoas com autismo.

Cerca de 1% da população mundial – ou um em cada 68 crianças – apresenta algum transtorno do espectro do autismo, e a ocorrência da condição neurológica tem aumentado. A maioria dos afetados é de crianças. (ONUBR, 2016)

Esse dado representa a crescente incidência de autismo em nível mundial. A(s) causa(s) do autismo ainda são desconhecidas, muitos pesquisadores atribuem à genética, a problemas autoimunes, da gestação, ou alimentação são diversas as teorias, mas nada conclusivo.

⁴ Análise do Comportamento Aplicada

Sabe-se apenas que o autismo acomete preferencialmente os meninos, sendo uma menina para cada cinco meninos, apresenta-se nos primeiros meses de vida e como dito anteriormente compromete as relações sociais, a comunicação e a cognição. Geralmente os pais são os primeiros a perceber os sintomas do autismo, pois as crianças com autismo tem o desenvolvimento diferente das crianças típicas.

O diagnóstico do autismo é feito através da observação da criança e a intervenção inicia-se após a investigação e classificação do autismo em: leve, moderado ou severo. O quanto antes for realizado o diagnóstico melhor será o desenvolvimento físico, social, comunicativo e mental da criança autista. De acordo com BOSA, 2017;

Os estudos nos mostram que embora os pais percebam que algo não vai bem no desenvolvimento dos bebês já no final do primeiro ano de vida e tentem contatar profissionais com essa preocupação, a comunicação formal do diagnóstico e as primeiras intervenções podem levar até três a quatro anos a mais desde as primeiras suspeitas.

Atualmente existem três métodos de intervenção/tratamento bastante utilizados para melhorar a qualidade de vida das pessoas com TEA, são eles:

Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e com Distúrbios Correlatos da Comunicação (TEACCH), método criado em 1960 [...]O método TEACCH utiliza uma avaliação chamada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado) para avaliar a criança, levando em conta os seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, tornando possível um programa individualizado

Análise Aplicada do Desenvolvimento (ABA), o tratamento comportamental analítico do autismo visa ensinar à criança habilidades que ela não possui, através da introdução destas habilidades por etapas. Cada habilidade é ensinada, em geral, em esquema individual, inicialmente apresentando-a associada a uma indicação ou instrução.

Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras (PECS), foi desenvolvido para ajudar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação. O sistema é utilizado primeiramente com indivíduos que não se comunicam ou que possuem comunicação mas a utilizam com baixa eficiência. (MELLO, 2007, p. 35-39)

Mello (2007) Além do TEACCH, ABA e PECS, existem outros tratamentos psicoterapêuticos, fonoaudiólogos, equoterapia, musicoterapia e outros, que não têm uma linha formal que os caracterize no tratamento do autismo.

Após a descoberta e diagnóstico do autismo, a criança deve ser acompanhada o quanto antes para que os resultados sejam eficazes. A maioria desses tratamentos geralmente são custeados pelos familiares das pessoas autistas, contudo, os Estados e municípios oferecem centros de apoio para pessoas com deficiência, nesses locais eles encontram a ajuda necessária e os encaminhamentos médicos para que os exames e tratamentos sejam feitos pelo Sistema Único de Saúde - SUS.

O cuidado à pessoa com TEA exige da família extensos e permanentes períodos de dedicação, provocando, em muitos casos, a diminuição das atividades de trabalho, lazer e até de negligência aos cuidados à saúde dos membros da família. Isto significa que estamos diante da necessidade de ofertar, também aos pais e cuidadores, espaços de escuta e acolhimento, de orientação e até de cuidados terapêuticos específicos. (BRASIL,2014, p.67)

Como podemos observar é imprescindível que a família da pessoa autista também receba o apoio necessário da equipe que irá realizar a intervenção, pois os familiares são a base de todo o processo evolutivo do autista no concernente aos cuidados domésticos e de continuidade do tratamento.

2.3 A Família Frente ao Diagnóstico

Segundo Monte & Pinto (2015) o nascimento de uma criança autista pode apresentar reações diferentes entre os familiares que vão desde o estresse gerado pela mudança na rotina com a preocupação com terapias, médicos e gastos com medicamentos.

Assim como dito anteriormente no item 2.2, além das crianças os pais precisam de ajuda profissional, pois os mesmos ainda não possuem conhecimento suficiente acerca do transtorno; diante disso os sentimentos de luto, insegurança, medo, culpa, preocupação e negação do diagnóstico tornam a busca por tratamento mais distante, prejudicando efetivamente o desenvolvimento da criança autista.

De acordo com Pinto (2016) e colaboradores;

[...]o estabelecimento de um vínculo entre o paciente-família e o profissional de saúde é muito importante no momento da revelação do diagnóstico, visto

que a qualidade das informações pode repercutir positivamente na forma como os familiares enfrentam o problema, encorajando-os a realizarem questionamentos e a participarem nas tomadas de decisão quanto ao tratamento da problemática vivenciada. (p.04)

Para a família, conhecer o transtorno e sua história é a melhor forma de saber como ajudar um familiar com TEA, pois o diagnóstico, o apoio, o acompanhamento e os cuidados devem ser tomados de modo que propicie o desenvolvimento e a qualidade de vida necessária para ao futuro dessa pessoa, que assim como os outros deve desfrutar de educação, lazer, família e trabalho. Para tanto, deve-se estimular os potenciais e habilidades possíveis de serem desenvolvidos com terapia e acompanhamento profissional.

Segundo Barbirato & Dias (2009);

A criança com determinados comportamentos autistas pode evoluir bem e levar uma vida normal – entrar numa faculdade, casar, ter uma profissão. O meio é fundamental para ensiná-la a conviver com uma disfunção orgânica que produz características comportamentais incômodas e a desenvolver os aspectos cognitivos e de linguagem (p. 168).

Superar as dificuldades impostas pela deficiência e pela sociedade é essencial na superação dos sentimentos citados anteriormente, seguir na busca da melhoria na qualidade de vida da criança autista desse ser primordial, pois assim como nós os “típicos”, eles tem direitos. Ir à escola, ter acesso a saúde, ao lazer, ao trabalho e o mais importante, o direito de ter e gerar uma nova família.

É dever da família, inserir a pessoa autista no meio social, preferencialmente nos anos iniciais da sua vida, essa participação é de extrema importância para que esse indivíduo aprenda os valores sociais, participar das atividades de casa, da rua, da escola e da comunidade, integrar para fortalecer e proporcionar o hábito de viver com outros sujeitos em diferentes situações. Deve ainda estimular o contato com outras crianças e objetos para a fim de criar as situações onde às interações com outros se fazem presentes. Barbosa (2011) A escola deve ser pensada como o caminho entre a família e a sociedade.

Para entender a importância das relações sociais vamos utilizar a escola como referência; local onde ocorre a maior parte das interações sociais e de contato na infância, pois a maior dificuldade encontrada na escola com alunos com algum tipo de deficiência é a

inclusão e a aceitação quanto às múltiplas deficiências presentes atualmente, sejam elas permanentes ou passageiras.

De acordo com GOMES (2013);

A socialização da criança na escola é também de grande importância. É aqui que ela põe em prática os seus comportamentos e hábitos, uma vez que os professores e os companheiros da mesma idade desempenham um papel importante neste processo. Assim, é importante aproximar a escola da família, e incentivar a participação da família no processo educativo e na comunidade escolar. Alunos, pais e professores só terão a ganhar com esta aproximação. (p. 28)

Ao se falar em autismo na escola, queremos apresentar no capítulo a seguir, as leis, os documentos e políticas públicas responsáveis por nortear diretamente, os direitos e deveres de alunos e professores das salas de ensino regular do país.

E para compreender as faces da educação inclusiva no Brasil, devemos conhecer a legislação vigente que é responsável pelo currículo, inclusão, acesso e permanência das crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: O QUE DIZEM AS POLÍTICAS

“A educação de crianças com deficiências na escola comum ganhou força com o movimento nacional de defesa dos direitos das pessoas com deficiências, que pregava a passagem do modelo educacional segregado para integração de pessoas com deficiências na escola, no trabalho e na comunidade, tendo em vista a igualdade e justiça social.”

Marilda M. G. Bruno

No decorrer deste capítulo apresentaremos as legislações e documentos nacionais, internacionais e municipais que norteiam a educação inclusiva.

Para tanto, discorreremos com as normativas, bem como com os autores que discutem acerca da inclusão de crianças com deficiência na educação infantil para compreender a necessidade de integrar e incluir as crianças autistas no ensino regular e garantir a qualidade no ensino para elas.

3.1 Percurso Histórico da Educação Especial no Brasil

Durante muitos anos as crianças com deficiência foram segregadas, não tinham apoio dos familiares, não tinham direito à educação e não serviam para o mercado de trabalho. Na antiguidade as crianças com deficiência eram sacrificadas

As raízes históricas e culturais do fenômeno deficiência sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. A literatura da Roma Antiga relata que as crianças com deficiência, nascidas até o princípio da era cristã, eram afogadas por serem consideradas anormais e débeis. Na Grécia antiga, Platão relata no seu livro: *A República*; que as crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público. (BRUNO, 2006, p.09)

Ser deficiente era ser condenado. Por muitos anos essas pessoas foram discriminadas e escondidas, sem saúde, sem respeito, sem lazer e principalmente sem educação, o instrumento de formação do sujeito social.

Rogalski (2010) Os movimentos das pessoas com deficiência tiveram início na América do Norte e Europa, no momento pós Segunda Guerra Mundial no qual muitos dos soldados ficaram deficientes por terem participado de disputas no front. Depois de

reabilitados foram em busca de seus direitos e se reuniram com cidadãos simpatizantes do movimento que juntos lutaram a favor do reingresso desses soldados ao mercado de trabalho.

Sasaki (2002) É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos (p. 41).

Após anos de lutas para exercer os direitos básicos de se tornar um membro da família, do trabalho, da escola e da sociedade, as PcD tem conquistado seu espaço e visibilidade após anos de exclusão e segregação.

Historicamente, os primeiros registros acerca da educação para PcD são encontrados a partir do século XIX, período em que o avanço da medicina permitiu a busca de resultados para os problemas dessas pessoas.

A preocupação dos profissionais de saúde com a proteção de pessoas com deficiência mental foi marcado pela mobilização e iniciativas particulares de profissionais da saúde e pela ausência de políticas públicas voltadas para a saúde mental, o governo não tinha qualquer tipo de participação nas ações desenvolvidas para as PcD.

De acordo com Bruno (2006);

[...]a educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solitária, segregada e excludente. Ela surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos na Europa. Mais tarde, nos Estados Unidos e Canadá, surgiram os primeiros programas para prover atenção e cuidados básicos de saúde, alimentação, moradia e educação dessa parcela da população, até então marginalizada e abandonada pela sociedade. (p.09)

Ao analisar a história da educação especial no Brasil, vemos que os primeiros atos surgem no século XIV, quando a os serviços de educação inspiram-se nos modelos americanos e começaram a atender através de ações isoladas, pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, nas áreas de educação e saúde.

Nesse momento histórico da educação especial, a iniciativa privada que cuidava de inserir essas pessoas na sociedade, pois os institutos eram responsáveis pelo atendimento especializado, podemos citar o Instituto dos Meninos Cegos (1854) – que três anos mais tarde passou a se denominar Instituto Benjamim Constant/IBC – e o Instituto Nacional de Educação

de Surdos/ INES (1857); anos depois as crianças diagnosticadas como deficientes mentais eram encaminhadas para Fundação Pestalozzi (1926), que durante muitos anos foi referência no atendimento de PcD intelectual.

Silva (2015) Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, que tinha o objetivo de melhorar o assistencialismo no concernente a educação Especial, bem como expandir o atendimento para as pessoas deficientes. Após a criação do CENESP as outras campanhas foram extintas e tudo que havia de registro e ação foi transferido para o Centro.

[...] em 1986, este centro é transformado na Secretaria de Educação Especial - SESP, mas mantém a mesma estrutura e competência do CENESP, porém sua localização é transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Em 15 de março de 1990, a SESP é extinta e as atribuições da Educação Especial passam a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb, passando o IBC e o INES a serem vinculados a esse novo órgão. (SILVA, 2015, p.04)

Rogalski (2010) Os institutos surgiram com a finalidade de integrar essas pessoas e derrubar a prática excludente arraigada na sociedade, ao longo do tempo essas instituições foram se aperfeiçoando no atendimento das PcD, proporcionando assistência em um momento em que o acesso dessas pessoas era limitado.

3.2 Preceitos que regimentam o Direito à Educação e a Inclusão Escolar

Ao pensar no processo educacional e inclusivo, de acesso e permanência de pessoas com deficiência – PCD na escola, devemos saber que legislação guia a inclusão e a formação de professores e profissionais da educação, pois esses são a base de todo o processo.

Durante muitos anos, as PcD estiveram distantes do que atualmente chamamos de inclusão social ou educacional. Para muitos, a discriminação social e familiar era a única coisa realmente presente na vida dessas pessoas. Aranha (2006), discriminação, significa toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência que exclui ou anula todos os direitos sociais fundamentais.

O marco inicial da garantia de direitos no Brasil, surge com a Constituição Federal - CF de 1988, que estabelece normas, direitos e deveres dos entes federados para com a sociedade, bem como normas sociais e de convívio.

“Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”

(Art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (CF, 1988)

Como vimos, a Constituição Federal resguarda o direito a educação de forma igualitária com vistas a fornecer um desenvolvimento social pleno, ou seja, é pela educação que os sujeitos sociais se qualificam para exercer sua cidadania.

Em 1990 em Jotiem, foi apresentada a Declaração Mundial de Educação para Todos que promulgava em seu texto as seguintes orientações no tocante a educação com vistas a contemplar a população de forma geral;

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.
5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Ou seja, essa declaração contempla os direitos dos sujeitos em desfrutar de uma educação igualitária e sem distinção no que refere-se a educação e a aprendizagem dos indivíduos, de modo que todos sejam integrados.

Ainda em 1990 entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura uma educação de qualidade, igualdade e gratuidade no ensino, bem como um atendimento educacional especializado para as crianças com deficiência.

Como ratificado no ECA (1990);

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]

Nesse documento podemos observar no inciso III, que deve ser ofertado Atendimento educacional Especializado (AEE) para as pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular, contudo nesse momento o atendimento a essas pessoas ainda possuía um caráter preferencialmente assistencialista ao invés de educacional.

Outro documento de suma importância, para a educação especial é a Declaração de Salamanca (1994), documento que nasceu com a cooperação da UNESCO que tem como objetivo orientar os governos na elaboração de diretrizes para as pessoas com necessidades educacionais especiais visto que, tal documento aponta os princípios fundamentais para inclusão.

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. (Declaração de Salamanca, 1994)

Sobre o princípio norteador da estrutura que acomoda as crianças com necessidades educacionais especiais;

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (Declaração de Salamanca, 1994)

Sobre uma escola inclusiva e a importância da interação social entre os sujeitos indiferente suas subjetividades e dificuldades, a escola deve compreender seu papel como mediadora desse processo;

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994)

Como podemos perceber, é importante a interação da comunidade e da família nos assuntos que envolvem a escola, mas para que isso aconteça é necessário que existam ações do governo municipal, de interação, de apoio e orientação as famílias e instituições educacionais e de saúde.

Assim também assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996, em seu Art. 29º A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A LDB, além de assegurar a educação básica, garante o acesso à educação especial para o trabalho em seu Art. 59, inciso IV;

[...] educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

É direito da pessoa com deficiência acessar a educação inicial e continuada, ou seja, formação básica e superior para qualificar-se e assumir uma profissão, um papel social importante para qualquer cidadão que deseja constituir um patrimônio, uma família.

Barbosa (2011) Sendo assim, entendemos a Educação Inclusiva como um processo igualitário que propicie ao aluno com necessidades educacionais especiais, além do acesso a

permanência no decorrer da escolarização, proporcionando o desenvolvimento integral do alunado sem que haja distinção ou discriminação.

Em 1999, foi realizada a Convenção de Guatemala para a erradicação da discriminação no concernente as pessoas com deficiência em todos os âmbitos sociais, fossem eles educacionais, de trabalho ou até mesmo lazer, garantindo além do acesso a esses ambientes, melhorias estruturais para possibilitá-lo.

A Convenção foi ratificada no Brasil pelo decreto de nº. 3.956/2001, que aponta o exposto em seu Art.III, inciso 1 e alíneas a, b e c;

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;

b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;

c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência.

Os documentos legais ratificam a importância do acesso e permanência das pessoas com deficiência para sua integração social, sendo assim, é necessário que se realizem fiscalizações nos Estados e municípios, para garantir o cumprimento do que resguarda a lei.

Em 2009, o decreto de nº. 6.949/ 09 surge a partir da declaração da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que foi realizado em 2007, na cidade de Nova York. Esse decreto resguarda e complementa os direitos já previstos nas leis e decretos já sancionados, bem como, acrescenta em seu texto a importância de ouvir e dar a voz a criança com deficiência;

[...]assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua

idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito. (Decreto 6.949/09, Art. 7, inciso 3)

As crianças assim como os adultos, devem expressar sua vontade, seus medos, sua alegria e descontentamento, para que possamos como adultos assegurar sua proteção e desenvolvimento.

Alguns anos mais tarde duas grandes leis são sancionadas no âmbito da Inclusão, são elas: a Lei Berenice Piana (12.764/12), marcada pela luta de uma mãe na busca de políticas públicas e de direitos para seu filho autista, consegue com que o autismo faça a fazer parte do grupo das deficiências, como aponta o Art. 1º parágrafo 2º “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.”

A Lei Berenice Piana, garante direitos específicos para os autistas, como a exemplo da identificação e atenção integrais para o diagnóstico e tratamento precoce da deficiência, bem como o atendimento multiprofissional.

Seguida desta está a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 13.146/15), que assegura todos os direitos inerentes a inclusão, integração, desenvolvimento social e cognitivo das pessoas com deficiência. No âmbito da educação podemos observar em seu texto;

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

Durante a realização do levantamento documental e das legislações vigentes, podemos perceber que é comum em todos o direito a formação docente inicial e continuada para Educação Especial, como podemos observar no inciso X, do Art. 27 da LBI e nos seguintes;

A mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidade educacionais especiais. (Declaração de Salamanca, 1994)

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (LDB, 9394/96, Art. 59, inciso III)

Promover a capacitação em relação aos direitos reconhecidos pela presente Convenção dos profissionais e equipes que trabalham com pessoas com deficiência, de forma a melhorar a prestação de assistência e serviços garantidos por esses direitos. (Decreto 6949/09, Art.4, alínea i)

Diante disso, faz-se necessários discutirmos acerca da formação docente e das práticas pedagógicas que são desenvolvidas para as pessoas com deficiência, em especial as crianças autistas, que estão matriculadas nas escolas públicas do país. Para tanto, utilizaremos os dados coletados com a realização desta pesquisa.

4 DISCUTINDO AS PRÁTICAS DOCENTES VOLTADAS PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

“A vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes.”

Rosita E. Carvalho

Nesse capítulo iremos apresentar os dados obtidos com a pesquisa que fora desenvolvida nas pré-escolas municipais de João Pessoa. Discorreremos sobre a metodologia utilizada, o tipo de pesquisa e apresentaremos os resultados obtidos.

4.1 Trajetória Metodológica

Para obtenção dos dados necessários, realizamos uma pesquisa exploratória, do tipo qualitativa, e buscamos, principalmente, estabelecer uma comparação entre as políticas públicas voltadas para a inclusão, integração, acesso e permanência de crianças com TEA nas pré-escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB e a sua (in) efetividade diante da concretude da realidade social.

A pesquisa foi realizada em três momentos:

1) pesquisa histórica, visando a analisar o aporte histórico e conceitual desde a classificação do autismo como um sintoma específico da esquizofrenia até a sua compreensão enquanto Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

2) pesquisa documental da legislação específica, tanto nacional como internacional, caracterizando a pesquisa documental de fontes escritas primárias e secundárias. O levantamento da legislação permitiu a elaboração de um comparativo entre o que é previsto em lei e o que de fato ocorre quando se fala em políticas públicas e práticas pedagógicas de inclusão educacional de pessoas com autismo e a proteção aos seus respectivos direitos.

3) pesquisa empírica se deu através do uso de uma metodologia qualitativa focada no acompanhamento de pessoas diagnosticadas com autismo, matriculadas nas pré-escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa.

Ao iniciarmos a pesquisa empírica, necessitamos obter conhecimento de quais instituições públicas municipais possuíam alunos autistas matriculados, então fomos até a Prefeitura Municipal de João Pessoa – PMJP, local onde através de protocolo interno conseguimos a lista de Centros de Referência de Educação Infantil – CREI, e das pré-escolas, bem como, autorização da Coordenação de Educação Especial para realização da pesquisa.

Após, esperarmos um tempo considerável, em torno de um mês para a liberação da lista de CREIs e pré-escolas, realizamos a pesquisa online para identificar os endereços e telefones das mesmas, visto que a lista continha apenas os nomes das escolas.

Ao fazermos contato via telefone, descobrimos que muitas das escolas e CREIs não atendiam crianças autistas e dentre elas uma tinha fechado há mais de um ano e muitas funcionavam apenas com o Fundamental II, sendo assim, decidimos fazer outra lista (Anexo C) com as escolas que de fato tinham alunos com TEA matriculados e com as escolas que por ventura não atenderam as chamadas e eram escolas em potencial que necessitavam de visita.

Após realizarmos as visitas e constatado quais CREIs e pré-escolas possuíam alunos com TEA, chegamos as seguintes pré-escolas onde iniciamos a coleta de dados (entrevistas e observações) que foram, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Ana Cristina Rolin Machado - ACRM e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. João Gadelha de Oliveira Filho - JGOF, ambas localizadas no bairro de Mangabeira.

A ACRM é uma escola que possui ensino integral e dois alunos com TEA efetivamente matriculados, o primeiro a ser acompanhado tem 4 anos é do sexo masculino, mora com os pais, faz acompanhamento externo; o outro, tem 6 anos também do sexo masculino, mora com a avó materna não faz acompanhamento externo, está retido devido ao seu desenvolvimento demasiadamente atrasado. Ambos tem cuidadora, com ensino médio apenas e sem formação para educação especial, as mesmas tem experiências anteriores com crianças com deficiência.

A JGOF é uma escola que funciona em dois turnos, o aluno com TEA está matriculado no horário matutino, tem 5 anos é também do sexo masculino, mora apenas com a mãe e os

avós maternos, faz acompanhamento externo, sua cuidadora é pedagoga, especializada em psicopedagogia e entende muito sobre atendimento à crianças autistas.

Para obtenção das informações necessárias para coleta de dados, elaboramos os roteiros de entrevista para pais e professores (Apêndices - A e B), bem como, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE (Anexo - B), para deixar registrado de forma documental o aceite em participar da pesquisa.

Realizamos as entrevistas com os professores da sala regular e de recursos, com as cuidadoras e com os pais que conseguimos contato; realizamos as observações no período que compreendeu os meses de fevereiro e março, fugindo os prazos do cronograma devido à burocracia documental da Prefeitura e da (re)atualização da lista.

Sobre a relevância da observação para a coleta de dados

Uma das vantagens da utilização desta técnica é a possibilidade de um contato pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem a sua realidade e às suas ações. (Lima, 1999 apud. Lüdke e André, 1986)

Como vimos, a observação nos possibilita ver coisas que só a interação pesquisador/objeto permite para que possamos assim, identificar e nortear-se em direção as respostas que precisamos. Para tanto, como pesquisadores devemos compreender e respeitar a subjetividade dos sujeitos.

4.2 Os Resultados

Após realizadas as entrevistas e as observações no campo de pesquisa, iniciamos a análise dos dados, escolhemos a técnica de Análise Temática (BARDIN, 2002).

A partir dos dados coletados e produzidos no campo de pesquisa, criamos categorias para facilitar a compreensão e a discussão acerca de que maneira ocorre as práticas pedagógicas com crianças autistas nas salas de ensino regular nas pré-escolas municipais de João Pessoa.

Resolvemos ocultar os nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa, a fim de preservar a identidade dos mesmos. Sendo assim, os professores da sala regular receberam a sigla P., os professores da sala de recursos receberam a sigla PR., as cuidadoras receberam a sigla C. e os pais receberam a sigla PS. Utilizamos com mais frequência a fala dos professores, cuidadores e os registros do diário de campo para que fosse possível demonstrar com mais clareza como ocorrem essas práticas da sala de aula. Ao todo são 3 professores, 3 cuidadores e dois responsáveis, como na escola ACRM existem duas professoras, será utilizado os números 1 e 2 após a sigla respectivamente.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), garante na Meta 1.11;

priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação[...] (p.50)

O Plano Municipal de Educação- PME (2015-2025) da PMJP, nos alerta quanto as condições da educação nas escolas municipais da capital paraibana

Em João Pessoa, capital da Paraíba, o que se percebe é que os órgãos que deveriam fiscalizar a estrutura, funcionamento e práticas pedagógicas da educação infantil não cumprem este papel, de modo eficaz. Talvez por não ser munidas de autonomia, equipe técnica suficiente, falta de iniciativa política ou se apoiem na ausência de uma ação nacional que cobre esta análise, uma vez que, já existem critérios e parâmetros dispostos pelo ministério da educação para esta avaliação. (p.10)

Diante do exposto, nos documentos do PNE e PMEJP adiantamos acerca da precariedade na oferta de vagas, bem como, nas práticas e na adaptação e inclusão desses alunos, na formação docente e da “inexperiência” dos professores com as crianças autistas.

4.2.1 TEMA 01: Formação Profissional e para Educação Especial

Nessa categoria buscamos saber dos entrevistados acerca da sua formação profissional, seu tempo de atuação na educação infantil e se possuem formação para educação especial. Separamos as falas por escolas, lembrando que a escola ACRM possui dois alunos, e a JGOF apenas um. Iniciaremos com a fala das professoras da sala regular, de ambas escolas.

Quando questionada acerca da formação acadêmica e do tempo de atuação na educação a P.01 da ACRM, respondeu

22 anos. Antes eu tinha só formação pedagógica e com o passar do tempo foi exigido um curso superior e eu fiz o curso de pedagogia e entrei logo nas duas especializações, porque eu sabia que não ia ter mais tempo.

[...]Eu já trabalhei com jovens e adultos, já trabalhei com série até 4º ano, antes tinha um programa para trabalhar com criança fora da faixa etária, logo no início...aceleração da aprendizagem.

Essa professora tem 66, anos e entrou em uma universidade devido à exigência do Art. 62 da LDB/96, que promulga a formação em licenciatura plena para os professores que atuem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A mesma atua há 22 anos na educação desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A P. da JGOF, respondeu

Eu tenho o curso de professora que antes eles chamavam de normal, o magistério, não tenho universidade não, curso superior nã, comecei História, mas parei.

No município eu tenho 23 anos de experiência, eu ensino na pré-escola somente há 4 anos, antes tinha ano que eu estava no 2º ano, no 4º ia variando, mas há 4 anos eu estou somente com o pré. [...]antes quando eu ensinava aos outros, eu pensava que o pré era mais trabalhoso, mas não é não é muito bom, eu tô gostando.

Essa professora tem 53 anos e não tem formação acadêmica mesmo sendo uma exigência da LDB/96. Como citado anteriormente, o Art. 62 em seu 1º parágrafo, ratifica o dever dos entes federados em promover formação inicial, continuada e de capacitação para os profissionais da educação, quando questionadas se a PMJP oferece formação continuada para educação especial a resposta foi a seguinte

Não. Eu tenho vontade de fazer, inclusive falei com a professora da sala de recursos, demonstrando minha vontade em trabalhar na sala de recursos, ela me disse que quando abrisse a inscrição para especialização em AEE ela ia me falar. [...] eu tenho vontade porque a gente sempre lida com aluno especial, é importante ter uma formação a mais. (ACRM-P.02)

[...] a prefeitura disponibiliza formação continuada para educação infantil. Se disponibilizou para educação especial, não nos informou. (ACRM-P.02)

Formação para educação especial eu não tenho nenhuma. [...]a gente tem a cuidadora que ajuda e a pessoa da sala de recursos. (JGOF-P.)

Não. Temos nenhuma, se quiser formação para educação especial a gente tem que fazer por fora. (JGOF-C.)

De acordo com o PME (2015-2025) é função da PMJP

Garantir a educação inclusiva às crianças “com deficiência” e com necessidades especiais no sistema regular de Educação Infantil, através da **qualificação dos professores** e adaptação dos prédios escolares de acordo com o a legislação vigente, por meio de programas específicos e de orientação a pais. (Grifo nosso) (p.14)

Diante das falas expostas podemos ver, que capacitação para educação especial não existe apesar de ser meta do decênio do PME do município de João Pessoa. Rogalski (2010) Para se desincumbirem desse papel, precisam dispor de conhecimentos além daqueles estritamente relacionados aos assuntos que irão lecionar. É preciso que os professores e cuidadores conheçam as deficiências e como atendê-las, conhecimento é a ferramenta para o desenrolar de uma práxis favorável para o aprendizado dos sujeitos.

4.2.2 TEMA 02: Metodologia de Ensino

Nessa categoria intentamos descobrir como foi o recebimento dos alunos com TEA, que métodos foram utilizados para adaptá-lo, e que metodologia é utilizada para a realização das atividades com a criança. Aqui utilizaremos algumas falas de professoras, bem como registro do diários de campo.

Quando questionadas acerca do recebimento do aluno e sua adaptação, a resposta foi a seguinte

Eu já tinha recebido em outras séries, mas o primeiro foi impactante, eu fiquei receosa, eu pensei que não ia dar conta que ia ser muito complicado, mas não é. A gente realmente precisa, seria maravilhoso se tivéssemos um curso de formação, porque seria melhor a gente entenderia melhor. (JGOF-P.)

Eu fiquei desesperada, porque eu sou mãe, sou avó e na minha família não tem aí eu fiquei desesperada. Eu nunca tinha recebido um aluno assim, a gente recebe criança que não tem muito limite, com pouca deficiência de aprendizagem, mas como ele Pra mim foi muito difícil, ele beliscava, mordida não. [...]. Para adaptação trabalhamos com V., com a tutora e a menina que toma conta dele. (ACRM-P.01)

Eu já trabalhei com criança autista em escola particular, como eu te disse o que eu estranho um pouco é a diferença das metodologias, mas depende muito do profissional que tá acompanhando a criança. Na escola particular

a psicóloga que acompanhava a criança autista do 3ºano, ela tinha uma metodologia diferenciada da que é usada aqui na escola, aí eu estranho um pouco mas vou me adaptando a metodologia da escola do que me dizem pra eu fazer. (ACRM-P.02)

É possível perceber a frustração de receber um aluno autista pela primeira vez, nas falas das professoras do JGOF e da P.01 da ACRM, e o estranhamento da P.02 com metodologia utilizada pela prefeitura na “inclusão” do aluno autista as sua turma. Ela refere-se as orientações que recebeu de não forçar o aluno a ficar na sala, pois o mesmo aparentemente tem autismo clássico, ou seja, os sintomas são fortemente presentes, como pude perceber no primeiro dia que estive na escola para realizar as entrevistas e fiz a seguinte anotação no diário de campo

Aguardando a chegada das professoras para realizar as entrevistas, vi duas crianças com deficiência no pátio da escola, uma menina cadeirante e um menino o qual desconfio que seja uma criança autista. Os mesmo já se encontravam lá quando cheguei e ao sair eles continuavam no mesmo lugar. (ACRM/Diário de campo, 14 de março de 2017)

Durante nossa conversa a P.02, mencionou a “metodologia” sugerida para adaptação do aluno, como aponta sua fala

A metodologia que eu utilizo é a da conquista, ele chega e eu tento me aproximar, peço um abraço, quando ele chega na sala de aula eu acostumei os meninos a chamar “vem D. vem D.”, eles ficam um tempão chamando, mas ele não atende. [...] E quando ele não aceita ficar na sala, a Secretaria orientou que eu não forçasse ele a ficar que eu deixasse ele a vontade. Ele sai da sala e a cuidadora pega e traz de volta, ele fica correndo e rodando. Ele não participa de nada.

Sobre o processo de inclusão e o olhar cuidadoso do professor

No processo de inclusão, a criança com necessidades educacionais especiais não pode ser vista apenas por suas dificuldades, limitações ou deficiências. Ela deve ser olhada na sua dimensão humana, como pessoa com possibilidades e desafios a vencer, de forma que os laços de solidariedade e afetividade não sejam quebrados. (BRUNO, 2006, p.27)

Apesar das limitações que a deficiência apresenta, cabe ao professor buscar meios de atrair a atenção desse aluno, para que ele possa se integrar ao processo educativo. Zabalba (1998) a escola deve aproveitar as competências de experiência dos alunos e utilizá-los como alicerce do seu desenvolvimento.

Ao comentarmos sobre o processo educativo e perguntarmos que métodos são utilizados com a criança autista na sala de aula, obtivemos a seguinte resposta

Tem momentos que a gente usa muitos os jogos, material lúdico, mas tirando isso a metodologia é igual dos outros, atividades normais, desenhos...ele faz as atividades com a cuidadora, as tarefas são iguais dos outros e ele se sai muito bem. (JGOF-P.)

Sobre o aluno utilizar jogos e realizar as atividades, temos o seguinte registro

A cuidadora entregou a atividade, no momento o aluno estava na mesa jogando com cubos de encaixe. Ela explicou que iria arrumar os brinquedos e ele teria que fazer a atividade. O aluno não se queixou, não saiu do lugar. Fez a pintura do coelho da páscoa, depois voltou a pedir os cubos. (JGOF/Diário de campo, 10 de Abril de 2017)

Ainda sobre os métodos

Ele participa no geral com as crianças, se as crianças estão fazendo uma atividade de cobrir letra, hoje ele faz, mas antes ele não fazia. [...]devagarinho com a deficiência dele ele acompanha e a gente chamando pra fazer junto. (ACRM-P.01)

Ele não participa de nada, e a orientação que eu recebi foi de não forçar e esperar o tempo dele. Hoje eu trabalhe a lista dos nomes, e eu ainda consegui que ele pegasse no lápis, mas ele não circulou a letra, soltou o lápis e foi pra o fundo da sala. (ACRM-P.02)

Como podemos observar nas falas das professoras, existe uma variação de atitudes dos alunos no que concerne as atividades desenvolvidas na sala de aula,

Mais do que qualquer outro, a educação é um assunto que envolve pessoas. A dimensão pessoal do processo educativo é básica. Por isso, os aspectos mais ligados ao pessoal (satisfação, motivação, sentimento de sucesso, nível de expectativas, auto-estima, etc.) sejam fundamentais enquanto que variáveis condicionadoras da qualidade dos processos e seus resultados. (ZABALBA, 1998, p.32)

Sendo assim, é preciso que exista motivação, perspectiva de sucesso, impulso e sentimento para acreditar na prática e na possibilidade de desenvolver um trabalho docente de qualidade, mesmo diante de tantas dificuldades.

4.2.3 TEMA 03: O Professor e o Autismo: as dificuldades em desenvolver as práticas pedagógicas

Nessa categoria, buscamos entender que dificuldades os professores enfrentam com o aluno autista. Para tanto, utilizaremos o registro de entrevistas das cuidadoras, das professoras e dos pais.

Quando questionadas acerca das dificuldades encontradas para trabalhar com um aluno autista, as professoras nos deram a seguinte resposta

Eles são ruim com a fala, com as palavras. E a dificuldade de se concentrar, eles são muito agitados. (JGOF-P.)

De se concentrar, ele só fica na cadeira se a cuidadora ficar do lado dele [...] não é muito atento fica muito no mundo dele. (ACRM-P.01)

Fazer ele ficar na sala e realizar as atividades, ele não fica mesmo eu cantando com as outras crianças “Vem D., Vem D.”, mesmo eu pedindo para os coleguinhas irem buscar ele. Ele não aceita. (ACRM-P.02)

Acho que ele é assim, por culpa da avó que faz tudo o que ele quer. Ela super protege ele e acaba fazendo mal. E aqui a menina fica atrás dele o tempo todo ele sai da sala e ela traz, e ele sai e ela traz é assim o tempo todo. (ACRM-P.02)

As cuidadoras responderam,

Fazer com que ele se concentre mais, preste atenção no dever. (ACRM-C.01)

Ele é muito agitado, não quer ficar em momento nenhum na sala, eu e R. já fizemos de tudo pra ele ficar na sala, mas ele não quer. Fica correndo e rodando e como a recomendação que eu recebi foi não forçar ele, eu fico atrás pra ele não se machucar. Geralmente ele fica no pátio. (ACRM-C.02)

Ele é um menino tranquilo não me dá muito trabalho, só quando quer alguma coisa que não tá na hora, aí eu explico as vezes ele chora e não quer entender, mas na maior parte das vezes ele entende. (JGOF-C.)

Vimos que a maioria das professoras e das cuidadoras sofrem com a falta de concentração e comportamento dos alunos autistas, contudo isso é comum e característico da deficiência. Cabe ao professor e ao cuidador, profissional que está diretamente responsável pelo bem-estar do aluno na sala, buscar mecanismos de descobrir o que chama a atenção desse aluno o que provoca a sua curiosidade o seu interesse, para então poderem em conjunto desenvolver um método que favoreça o aprendizado desse sujeito.

[...] atividades que partam de experiências positivas para os alunos, dos interesses, dos significados e sentidos atribuídos pelos mesmos. Para isso, há necessidade de cooperação e troca com a família, que informa sobre os gostos, preferências, rejeições, vivências e informações que o aluno já possui. (BRUNO, 2006, p. 28)

4.2.4 TEMA 04: Família, Escola e Amigos

Essa categoria foi pensada para identificarmos como acontece a relação família x escola x amigos, para que possamos compreender como a criança se relaciona nesses ambientes. Para tanto utilizaremos as falas dos pais, e professores e os registros do diário de campo.

Quando questionadas acerca da relação família x escola, as professoras deram a seguinte resposta

Sempre que chamamos a mãe dele vem aqui, ela ajuda ele com as tarefas de casa e participa das reuniões. Ela é presente. (ACRM-P.01)

É muito boa. É muito boa. Ela cuida dele sozinha com os pais dela. Ela ajuda ele como pode, leva ele no médico e quando dá ela vem nas reuniões, porque ela ajuda o pai que é dono de uma padaria. Ela é uma pessoa excelente. (JGOF-P.)

Sobre a relação entre a família e a escola Piaget (2007) Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. (p.50)

É necessário que exista esse vínculo de troca entre a escola e a família, para que todos colaborem mutuamente para o crescimento e a qualidade do processo educativo e no estreitamento das relações entre os professores e os alunos. Sobre as interações entre os alunos, as professoras responderam o seguinte

É boa, boa mesmo, os coleguinhas fazem carinho nele, tratam ele bem, chamam pra brincar, não tem essa coisa de preconceito. (ACRM-P.01)

Não tem interação, ele não aceita contato com os coleguinhas, mesmo eles cantando, chamando pra participar da atividade ele não vem. Finge que não tá vendo os amigos chamarem. (ACRM-P.02)

Muito boa. Ele é carinhoso com as outras crianças. (JGOF-P.)

Sobre esse último comentário da professora do JGOF, possuímos registros de campo interessantes sobre esse aluno

O aluno é afetuoso e não demonstra irritação com nossa presença. (JGOF/Diário de campo, 03 de março de 2017)

Sentou mais de uma vez no nosso colo em busca de “carinho” nos braços. (JGOF/Diário de campo, 10 de abril de 2017)

Durante a brincadeira caça aos ovos, ficou de mãos dadas com a gente. Não participou dessa atividade. (JGOF/Diário de campo, 10 de abril de 2017)

Esse aluno diferencia-se dos demais por alguns motivos, faz acompanhamento profissional com psicóloga e fonoaudióloga e ainda sua cuidadora é formada, especializada em psicopedagogia e fez cursos para atuar com autistas. Trata-se de uma profissional preparada e que faz a diferença na formação dessa criança.

Sobre o relacionamento com a escola a mãe de um dos alunos respondeu

Eu me dou bem com as meninas, ele tem melhorado bastante o comportamento com o apoio delas e dos médicos.

[...] ele não fazia as tarefas agora ele faz, ele não sentava para comer agora ele senta, ela me ajudou bastante com a questão do comportamento, sou feliz por ele ter ela aqui na escola. (JGOF)

Sobre a relação família x escola, Souza (2009)

A família, em consonância com a escola e vice-versa, são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança e consequentemente são pilares imprescindíveis no desempenho escolar. Entretanto, para conhecer a família é necessário que a escola abra suas portas, intensificando e garantindo sua permanência. (p.22-23)

É preciso buscar a família para a participação desses nas atividades desenvolvidas pela escola como um todo, conhecendo a família conheceremos o aluno e suas subjetividades e consequentemente será possível elaborar melhores planos e desenvolver melhores métodos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho vimos toda a conceituação do autismo e seu desdobramento histórico para conquistar seu espaço nas leis, planos e projetos para a educação. Através da realização da pesquisa tivemos a oportunidade de experimentar o que é o autismo, fora dos livros e das normativas, conhecer esses sujeitos e os profissionais que atuam com eles foi gratificante para nossa formação profissional e principalmente pessoal.

Diante de tantas descobertas, aprendemos acerca das metodologias desenvolvidas nas duas escolas que se tornaram campo de pesquisa para a realização desse estudo, nesse momento foi possível observar a realidade do trabalho das professoras e cuidadoras das crianças com autismo, bem como, perceber a inexperiência de muitas delas com a deficiência. Não saber o que fazer, não saber como agir diante do autista, mostra o despreparo e a falta de formação para lidar com crianças com necessidades educacionais especiais.

A formação é a base do processo educativo, sem formação o professor se sente despreparado e incompetente é meta do PME da PMJP, fornecer formação inicial e continuada para todos os professores atuantes nas turmas da educação infantil do município, contudo trata-se de uma meta distante de ser atingida, visto que ainda existem professores e cuidadores que não dispõem de curso superior e estão atuando nas salas de aula.

Com este estudo percebemos a importância de aproximar a família da escola para garantir o desenvolvimento satisfatório dos alunos autistas (e não autistas), pois essa relação permite com que todos os envolvidos convivam em uma relação confiante e de trocas. Para tanto, a escola deve investir em métodos que aproxime mais os pais da escola, para fazer com que esses sujeitos sejam mais participantes na vida de seus filhos.

Esse estudo contribuirá de fato para nossa “jornada” profissional, acreditamos no crescimento pessoal que possibilitou à nós enquanto estudantes e pessoas que lutam por direitos contemplar a realidade que nem sempre é boa, contudo sem olhar a realidade nada podemos fazer para mudá-la. E assim, iremos cada vez mais nos engajar para aos poucos tentar melhorar a situação da educação nesse país.

Compartilhamos do interesse em dar continuidade a este estudo para que possamos preencher as lacunas existentes na formação docente e no trabalho que se desdobra dentro das escolas, pois uma formação de qualidade é o que nossas crianças querem e precisam.

6 REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. 2ªed., Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BARBOSA, Juliana Silveira. **A Importância da Participação Familiar para Inclusão Escolar**. Monografia de especialização. Ipatinga/MG, 2011. 45p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2002.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. 35ª ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- _____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente**, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- _____. Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, **Aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF.
- _____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF.
- _____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Lei Berenice Piana institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF.
- BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125)
- _____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. 2015.
- BARBIRATO, F.; DIAS, G.; **A mente do seu filho: como estimular as crianças e identificar os distúrbios psicológicos na infância**. Rio de Janeiro: AGIR, 2009.
- BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 45 p.: il. 4ªed.

CARVALHO, Rosita Elder. **O Direito de Ter Direito**. In: Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

KANNER, L. **Pathology: Autistic Disturbances of affective contact**. 1943.

LIMA, M. A. D. **A Utilização da Observação Participante e da Entrevista Semiestruturada na Pesquisa em Enfermagem**. Revista Gaúcha de Enfermagem. Porto Alegre, 1999. p. 130-142.

MONTE, Larissa da C. Pinto; PINTO, Arlan A. **FAMÍLIA E AUTISMO: Psicodinâmica Familiar diante do Transtorno e Desenvolvimento Global na Infância**. Estação Científica - Juiz de Fora, nº 14, julho – dezembro. 2015.

ONUBR. Nações Unidas. **Rejeitar pessoas com Autismo ‘é um desperdício de potencial humano’**. <disponível em: https://nacoesunidas.org/?post_type=post&s=AUTISMO; acessado em 13/ 07/2017>

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PINTO, R.N.M; TORQUATO, I.M.B; COLLET, N; REICHERT, A.P.S, SOUZA NETO, V.L; SARAIVA, A.M. **Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares**. Rev Gaúcha Enferm. 2016 set;37(3):e61572.

PARAÍBA. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025): Documento base**. Maio de 2015.

ROGALSKI, S. M. **Histórico do surgimento da educação especial**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI- Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

UNESCO. **Necessidades Educativas Especiais – NEE**. In: Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca, ES:, 1994.

ZABALBA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Editora Artmed. Porto Alegre, 1998. 288p.

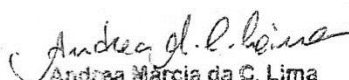
ANEXO A – Certidão de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/ UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 5ª Reunião realizada no dia 16/06/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM CRECHE E PRÉ-ESCOLAS DE JOÃO PESSOA: A EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL”**, da pesquisadora Adelaide Alves Dias. Prot. nº 0354/16. CAAE: 56718516.5.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido/ TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para professores)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulado: : “A EDUCAÇÃO, DIREITOS DE CRIANÇAS AUTISTAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE JOÃO PESSOA: a efetividade do direito à educação infantil”, que é coordenada pela Profa. Dra. Adelaide Alves Dias, da UFPB. Meu nome é _____, sou a bolsista responsável pela realização da pesquisa.

O objetivo principal da pesquisa é analisar as políticas públicas de inclusão educacional de pessoas com autismo na Paraíba e identificar os limites e os avanços de tais políticas para a plena efetivação da garantia do direito à educação e, consequentemente, da vivência plena de cidadania das pessoas autistas..

A sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Esclarecemos, também, que o(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua participação na pesquisa.

A pesquisa consiste na aplicação de entrevistas, observação e registro escrito e fotográfico das rotinas de ensino das salas de aula e não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a melhoria do trabalho docente na educação infantil, bem como do serviço prestado a comunidade, além de fornecer subsídios teóricos para a elaboração de Políticas Públicas de Educação Infantil.

Os dados da pesquisa serão analisados e os resultados serão apresentados em eventos da área de Educação e publicados em revista e periódicos científicos, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Ao concordar em participar da pesquisa, você estará permitindo que a sua fotografia seja utilizada, e editada, unicamente para fins de pesquisa.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Em caso de dúvidas, em qualquer etapa, sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Débora W P Santos ou com a coordenadora responsável, profa. Dra. Adelaide Alves Dias, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Telefones: (83) 9 8734-3755 (83) 32167140 ou (83) 9 8843-1732, e-mail: deejuhsantos@gmail.com / adelaide.ufpb@gmail.com.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde - Universidade Federal da Paraíba - Campus I – Cidade Universitária - Bloco Arnaldo Tavares – Sala 812 – 1º andar – CCS. Telefone: (83) 3216 7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

CONSENTIMENTO

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma gratificação ou pagamento por isso. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

João Pessoa _____, de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura da bolsista

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO C – Lista das Escolas**CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA**

Eu, André Luis C. dos Santos, coordenador da SEDEC-JP, autorizo as estudantes: Cláudia Ferreira de Oliveira, Débora W P dos Santos, Joasliny de Souza Lacerda, a realizarem pesquisa de campo com entrevista de pessoal e observação participante nas escolas:

1. Angelo Francisco Notare
2. Augusto dos Anjos
3. Bartolomeu de Gusmão
4. Dom Marcelo Pinto Carvalheira
5. João Gadelha de Oliveira
6. José Eugenio Lins de Albuquerque
7. Leonel Brizola
8. Luiz Mendes Pontes
9. Padre Pedro Serrão

A pesquisa é referente ao PIBIC intitulado “*A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE JOÃO PESSOA: a efetividade do direito à educação infantil.*” Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante.

Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

João Pessoa, 09 de Fevereiro de 2017.

André Luis Carvalho dos Santos

Coordenador da SEDEC/JP

Mat. 86.164-2

APENDÊNDICE A – Questionário para os Pais**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA****COORDENAÇÃO GERAL DE PROGRAMAS ACADÊMICOS E DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA****Roteiro de entrevista para os pais**

- Identificação
 - ✓ Nome
 - ✓ Idade
 - ✓ Parentesco
 - ✓ Profissão
- Diagnostico do TEA
- Reação dos responsáveis
- Primeiras medidas
- Acolhimento e recepção da escola
- Relação do responsável com os profissionais
- Participação nas atividades
- O ensino regular no desenvolvimento da criança autista

APÊNDICE B – Questionário para Professores**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA****COORDENAÇÃO GERAL DE PROGRAMAS ACADÊMICOS E DE
INICIAÇÃO CIENTÍFICA****Roteiro de entrevista para os professores**

- Identificação
 - ✓ Nome
 - ✓ Idade
 - ✓ Formação
 - ✓ Função
 - ✓ Tempo de experiência
 - ✓ Natureza de vínculo empregatício
- Formação continuada para educação especial.
- Reação ao receber uma criança autista. 1
- Métodos usados para adaptação da criança autista. 2
- Metodologia do professor com a criança autista. 3
- Maior dificuldade que o professor encontra. 4
- Elaboração de planos de atividades e avaliações.
- Relações interpessoais da criança autista e os demais alunos.
- Relação entre o professor e a família da criança autista. 4
- Participação dos pais nas atividades. 5
- Relação entre o professor e os demais profissionais envolvidos com a criança autista.

